

# EL PENSAMIENTO DE VÍCTOR GARCÍA HOZ SOBRE LA DIGNIDAD DEL EDUCANDO

## VÍCTOR GARCÍA HOZ'S THOUGHT ABOUT STUDENTS DIGNITY

*Jorge Francisco Aguirre Sala*

Jorge Francisco  
Aguirre Sala



Licenciatura en Filosofía, Universidad Iberoamericana. Maestría en Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado en Filosofía y especialización en Psicología Terapéutica, Universidad Iberoamericana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1993. Su vida y obra se encuentran consignadas en textos como **Filósofos mexicanos del siglo XX** de A. Ibarguengoitia, Porrúa, México; 2000, **Outstanding Intellectuals of The 21St Century**, International Biographical Centre, Cambridge, entre otros. Ha impulsado la *electronic-democracy* con la creación didáctica de la noción de Ciudadanía Mediática difundida en varios foros, revistas y libros. Trabaja en el Departamento de Humanidades, Universidad de Monterrey. SNI.

Correos electrónicos: [jorge.francisco.aguirre@udem.edu.mx]; [jorgeaguirresala@hotmail.com].

### RESUMEN

De la distinción entre la dignidad meramente humana y la dignidad en cuanto persona, se establece la diferencia entre educar para humanizar o para personalizar. De esta última se desprenden, para visualizar su aplicación al educando, cuatro características: *singularidad, autonomía, apertura y unidad o integridad*. Inspirado en el pensamiento de Víctor García Hoz, se establece cada una como un eje cardinal para la planeación de los programas académicos. *La singularidad* para guiar la elaboración de objetivos, toda vez consideradas las capacidades del educando. *La autonomía* para promover la motivación y formación de la voluntad. *La apertura* para establecer los vínculos con los recursos didácticos tradicionales y aquéllos disponibles

en los *new media*; para diseñar el aprendizaje colaborativo donde los objetivos determinen las condiciones de trabajo en grupo; y, finalmente, la *unidad o integridad* para realizar la evaluación y reconocimiento con miras a la trascendencia del educando.

**Palabras clave:** programas académicos; singularidad; autonomía; apertura; reconocimiento; trascendencia.

## ABSTRACT

From the distinction of merely human dignity and individual dignity, the difference between educating to humanize and educating to personalize is established. Of the latter, four characteristics, that help visualize correctly its application on students, emerge: singularity, autonomy, openness, and unity or integrity. Inspired by the thought of Víctor García Hoz, each one of them is recognized as a cardinal axis in the planning of academic programs. Singularity is meant to guide the elaboration of objectives, considering at all times the students' abilities. Autonomy helps promote motivation and will formation. Openness sets the links between the traditional teaching resources and those available through the new media to design collaborative learning strategies where the objectives determine team work conditions. And finally, unity is used to evaluate and acknowledge in order to pursue the students' transcendence.

**Key words:** academic programs; singularity; autonomy; openness; acknowledgement; transcendence.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Proteger y promover la dignidad del educando no es una tarea ajena a los programas escolares que desean llevar al educando a aprender y obtener lo mejor de sí. Por ende, la educación debe planearse más allá de la mera instrucción, ilustración, procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajo colaborativo o adiestramiento; ha de ser una verdadera humanización y, más aún, debe trascender hacia la personalización.

Pero, ¿cómo ha de comprenderse la dignidad para que logre incidir en los programas académicos?, ¿cuál es la diferencia entre la humanización y la promoción de la dignidad en la personalización?, ¿cómo diseñar un programa académico que considere la dignidad personal trascendente? Desde las lecciones y reflexiones de Víctor García Hoz y otros filósofos de la sociedad y la educación, se revisarán algunas respuestas y propuestas a estas preguntas.

Es frecuente oír o leer sobre la dignidad humana reconocida por los derechos universales, o hablar sobre la dignidad de la persona fincada en la condición de un ser único e irrepetible. A pesar de ello, cuando oímos el término *dignidad*, la imagen común de referencia es la de la vanidad (la frente en alto en estoica postura), la autoprotección (esconder el hecho de estar necesitado, triste o abandonado), la imperturbabilidad ante el desprecio o la indiferencia de los otros (la serenidad y el silencio incólume). Pero la dignidad no es y nunca estará representada por ninguna de estas cosas que desbarrancan en la indolencia, la apatía, el egoísmo y la soberbia. La dignidad es un valor fundamental que, en tanto fundamental, precisamente fundamenta una serie ulterior de valores, derechos y disposiciones prácticas. Y entre más fundamental y profunda, podemos distinguir dos tipos de dignidad: humana y personal, para dar paso a la distinción entre humanización y personalización.

En términos generales, la dignidad es la cualidad por la cual el humano es principio, fin, centro y objetivo de todas las cosas. Esto significa que el humano constituye el valor máximo en cualquier clasificación o jerarquización de preferencia de valores. Es decir, es el valor por el cual *siempre habría que decidirse*, si la circunstancia del caso nos obligara, a optar entre el valor humano y cualquier otro. En este sentido, la dignidad humana ha sido fuente de inspiración de todos los humanismos (desde el humanismo clásico, medieval y moderno, hasta el humanismo contemporáneo y el humanismo combinado con el catolicismo, llamado por Jacques Maritain *el humanismo integral*). Que el hombre y la mujer sean principio, fin, centro y objetivo de todas las demás cosas significa que el conjunto de cosas y realidades (al cual comúnmente llamamos «mundo») debe estar subordinado al servicio y engrandecimiento de lo humano.

No es válido entonces someter al humano por motivos económicos al dinero, o por motivos políticos al poder, o por motivos comunitarios a aspectos sociales como la fama, la buena reputación o el bien del «qué dirán». Todas las cosas del mundo —y el mundo mismo en conjunto— han de supeditarse a los máximos propósitos humanos. Éstos, según los filósofos clásicos, pueden consistir en el bien en sí mismo (Platón), la felicidad (Aristóteles), las virtudes (los estoicos) o el cumplimiento del deber (Kant). Pero rebasando los límites naturales, los propósitos humanos se elevan a los de persona, y entonces podemos pensar en la trascendencia de la santidad (san Agustín y santo Tomás). Según los humanistas renacentistas, los máximos propósitos humanos están en alcanzar la expresión libre y bella de las actividades artísticas y más granadas de la civilización: la literatura, la pintura y escultura (y contemporáneamente el resto de las artes), la historia y la filosofía. Lo cual no está mal, pero el humano apenas se queda en un aspecto meramente natural y aparenta ser un tanto egoísta y sin mayor trascendencia.

Humanizar entonces es tomar decisiones donde el criterio de preferibilidad es superior a cualquier otro (ganancia, gozo, despreocupación) y elige las acciones que lleven al humano a incidir en las áreas de los quehaceres «más granados» de la civilización. Sin duda, la idea es discutible pero históricamente se formuló así; en particular durante la gestación y desarrollo del Renacimiento que le debemos a Dante y a Petrarca, por nombrar sólo a los dos grandes de la literatura del *trecento*.

Aunque lo anterior, amén de hermoso es importante, deja un pequeño sabor final al aislamiento del egoísmo, a la mera idea de trascender históricamente —sólo en una horizontalidad temporal— sin poder alcanzar la trascendencia vertical. En el cultivo de la literatura, artes, historia, filosofía, y disciplinas y oficios de la misma estirpe, no queda mucho espacio para considerar al prójimo de manera personalizada, de reconocerlo como una alternativa a las propias limitaciones o, dicho correctamente, tomar en cuenta a los demás de modo trascendente. Por ello, la necesidad de distinguir entre la dignidad humanizante y la «personalizante» (García Hoz, 1986; 1987).

Mientras el humano pertenece a la condición individual y temporal, la persona hace referencia a la comunitaria y eterna; el primero dice relación a lo mundano, mientras la segunda se vincula a lo divino (en el amplio sentido del término que, elevando la civilización hasta la cultura, incluye el sentido de religiosidad); el humano coloca su máximo centro de atención en lo humano mismo y su libre acontecer, mientras que la persona se focaliza al trascender. El primero *necesita* dar cabida al mundo de la biología: nacer, crecer, desarrollarse y morir; mientras el segundo *desea y decide* la biografía: escribir una Historia inédita cuando se va detrás de cada logro. El primero busca edificarse con lo que *es* hacia lo que apenas *puede ser*. El segundo construye, desde su ser y su posibilidad, algo más allá de lo que es: quiere, vez tras vez, sobrepujar sus límites sin límite alguno. Ir más allá de la neta condición física y alcanzar la dimensión meta-física. Es decir, en términos filosóficos, guiar su entidad y ontología hacia el Ser y sus causas últimas. Dicho más poéticamente: que la vocación desemboque en la eternidad del Ser por el cual, simultáneamente, somos y estamos convocados a ser.

Así, la dignidad humanizante sitúa ciertas acciones del hombre al servicio de la humanidad; la sociabilidad debe apuntar al bien común; la obediencia a la autoridad, persigue el orden; el trabajo mira hacia la realización, etcétera. Mientras que la dignidad personalizante somete a esas acciones y a la dignidad humanizante, hacia fines trascendentes; el bien común se orienta al desarrollo pleno e íntegro en cuanto persona y a la sociedad donde se vive; el orden se encauza a la armonía y belleza del equilibrio entre las partes y el todo del mundo; el trabajo y su realización se dirigen a mirar la máxima potenciación propia y de los demás. Es entonces el primer principio, el último fin, el cardinal centro de las acciones de la civilización y de la cultura. Y, en ese sentido, carece de egoísmo y contempla a los demás desde sus anhelos y hasta sus realizaciones.

En resumen, ser humano y ser persona parecen ser casi lo mismo, pero no lo son. Lo parecen porque ambos no deben someterse ni subordinarse a nada más. Pero no son lo mismo porque el humano, de hecho, quiere lo demás del mundo para sí y de derecho tendría que enfilarse hacia la persona, mientras que la persona se busca a sí para

darse a sí misma y a los demás, y a través de los demás, alcanzar al Ser trascendente.

## LA PERSONA Y SU DIGNIDAD DE EDUCANDO

Educar a una persona implica no verla como un organismo vivo limitado a lograr la adaptación y la funcionalidad que para sobrevivir requiere. El educar envuelve al educando como una persona, tomando en cuenta cuatro aspectos irrenunciables: su *singularidad*, *autonomía*, *apertura* y *unidad o integridad* (García-Hoz, 1989: 42-47; Bernal, 1999; Carrasco, 2011: 7).

Tradicionalmente, la singularidad es la característica de la persona que la manifiesta como alguien único, irrepetible y por tanto insustituible. Pero dejando atrás las profundidades de la ontología y emergiendo a las alturas de la educación, la singularidad conlleva la intimidad y la creatividad para que el alumno se expanda hacia su plenitud.

La autonomía, por su parte, se explica con la libertad de elección, aceptación y, por tanto, asume el potencial de iniciativas ligadas a la creatividad y al horizonte de plenitud. La elección es la condición de posibilidad irrenunciable para descubrir y realizar la propia vocación. La aceptación hace referencia al hecho de asumir realidades y *con y en* ellas tener en cuenta a comunidades y sociedades, por tanto, «la autonomía y la aceptación son los antecedentes didácticos de la solidaridad y la subsidiariedad» (García Hoz, 1962). Éstas son cualidades básicas para el trabajo en colaboración que el educando aprenderá cuando realice actividades y tareas en equipo.

Un estudiante inicia el desarrollo de su autonomía no sólo en el «conócete a ti mismo» socrático que le dará pautas para descubrir su vocación, sino también al investigar la verdad, ya sea de *motu proprio* o por la encomienda de una tarea. En el primer caso, cuando investiga la verdad de *motu proprio*, desarrolla la autonomía de mejor manera, pues toma sus propias decisiones, aunque no siempre lo haga con sus propios métodos.

La apertura, como se ha insinuado, eleva al educando desde la dimensión meramente humana hacia la personal; pues relacionarse con el mundo que le rodea (la dimensión de la ética ambiental), con los demás en cuanto personas y no meros instrumentos (dimensión social), y con sus propias ideas interiores para trascender (dimensión religiosa), llevan al educando a una formación integral. Así, la unidad o integridad se da por añadidura: cultiva las dimensiones técnicas, intelectuales, estéticas, morales y trascendentes.

De lo anterior se desprende que la dignidad del educando marca una directriz de lo que debe ser la educación: no sólo la adquisición de conocimientos y habilidades, sino el enriquecimiento de una nueva forma de ser. Aquí estriba la diferencia entre educación e instrucción y otras nociones cercanas pero insuficientes. Por tanto, visualizar los programas académicos con un propósito auténticamente educativo no significa diseñarlos con la intención de instrumentalizar la adquisición de conocimientos, sino planificarlos con «el fin de alcanzar en cada educando la formación trascendente de su edificación en tanto persona» (García Hoz, 1983: 20; 1985: 546). Dicho llanamente: educar no es informar ni capacitar, sino transformar y formar a cada educando en una mayor y mejor persona con singularidad creativa, autonomía decisoria y apertura íntegra a la realidad.

Un refrán de la sabiduría popular reza: «no le exijas peras al olmo». Y cómo no habría de ser así cuando debe tomarse la singularidad del educando para establecer, según su ritmo de aprendizaje, sus capacidades personales y sus intereses particulares, los contenidos, manifestaciones y métodos a aprender y, sobre todo, el alcanzar y rebasar el sí mismo al transformarse.

Para no pedirle peras al olmo se han de diseñar los programas académicos con *respeto* al nivel del punto de partida del educando. Es decir, al establecer los objetivos de un programa académico no debe ignorarse cuáles son los conocimientos previos que éste requiere y mucho menos olvidar cuáles son los conocimientos previos que el educando ya posee. No los que se supone o, por alguna razón burocrática, debería poseer, sino los que de hecho conoce. Este aspecto casi nunca es agradable a los docentes porque les dificulta el trabajo en dos sentidos: durante el curso se ven obligados a utilizar un tiempo

valiosísimo para conseguir la nivelación inicial y también luchan contra la sensación de no cumplir el programa de «su» asignatura. Pero considérese que, en ambos sentidos también, de nada sirve iniciar un programa con el nivel de la vara más arriba de la posibilidad real, porque la labor del docente no es fijar la altura de la vara y sólo atestiguar si el educando la alcanzó o no. Es decir, «el docente debe dejar de pensar que es “su” asignatura y adoptar la actitud de que la asignatura o curso no le pertenece, sino que le pertenece a los educandos» (García Hoz, 1944; 2001). Así pues el curso  $x$  o  $y$ , no es el curso del profesor  $y$  o  $z$ , sino que el curso es de tal asignatura y pertenece no a quien «lo imparte», sino a quien lo busca y alcanzando el saber y las habilidades que corresponden a ese saber, entonces logra apropiárselo.

En consecuencia no sólo deben considerarse los conocimientos previos del educando, sino también sus motivaciones y capacidades. Es frecuente escuchar en los cursos del área «estudios generales» (cursos formativos en el nivel medio superior y superior, o cursos «sello» de las instituciones) que «no es una materia de mi carrera». Frente a esa resistencia, es bien sabido que sin la motivación previa los mejores programas académicos, con sus objetivos, temas, actividades, recursos bibliográficos y de todo tipo, aunados a sus métodos y sistemas de evaluación, etcétera, quedarán sólo en una abstracción repleta de buenas intenciones. Entonces, la primera condición de los objetivos de un programa que «respeta la singularidad y realidad del educando es contemplar sus conocimientos previos, sus destrezas, habilidades potenciales y sus motivaciones» (García Hoz, 1995b: 39).

Sin duda alguna, hoy en día una de las mayores dificultades que enfrentan los docentes está en encontrar contenidos y actividades estimulantes para despertar la motivación de los educandos. ¡Cuán difícil resulta romper la inercia de los distractivos cotidianos para empezar una lección, iniciar una tarea, continuar una lectura! Parecería que ante «las obligaciones escolares», los educandos carecen de autonomía y son presos del divertimento o, lo que es peor, de la molicie.

La educación, entendida más allá de la instrucción, busca la formación que exige una mejora en la conducta de los educandos. En este sentido, la educación promueve la autonomía al desarrollar el dominio de sí mismo para decidir y ejecutar las elecciones deseadas. Así, el

aprendizaje significativo respeta la dignidad y autonomía del educando cuando, para decirlo con las palabras del experto Biggs: «no se impone ni transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de enseñanza y aprendizaje» (Biggs, 2006: 29). Y dichas actividades requieren llevarse a cabo con eficiente motivación para que la educación no sólo sea el resultado de una actividad, sino también «un cambio en la persona misma» (García Hoz, 1980). De este modo, singularidad y autonomía son directrices de la iniciativa y la creatividad que deben alcanzar los programas académicos.

¿Cómo lograr la motivación para que las actividades de un programa incidan en la transformación del educando? La respuesta radica en la capacidad de comprensión del educando. Para provocar la motivación inicial que lleve al educando a «*querer hacer* las actividades» (Santiuste, 1999: 74) en lugar de que el docente haga que, a la fuerza, las quiera realizar, éste debe mostrar el sentido y beneficio de cada acción. Si expresamos esta idea desde el otro lado de la moneda, desde el docente, de manera coloquial advertimos: el docente debe *hacer que* el educando *quiera*, y no simplemente *querer que* el educando *haga*. Sólo así se hallará lo significativo de las actividades.

Todo educando normalmente está atento al qué y el cómo de las actividades que le encomiendan, pero no se moverá de *motu proprio* a realizarlas si no comprende por qué debe hacerlas. No sólo debe entender las buenas razones para hacer las cosas, debe comprenderlas, es decir, debe verse envuelto en esas razones para que realmente se involucre. Es, por respeto a la dignidad y capacidad de comprensión de los educandos, que resulta necesario hacerles entender por qué los contenidos y las actividades, incluso las evaluaciones, son importantes. Los educandos no deben ser tratados como máquinas a las cuales se les programa, se le echa a andar y, finalmente, todo se les olvida porque la atención y el aprecio únicamente se dirigen a los resultados alcanzados. Ello sucede cuando no se reconoce el proceso humano de entusiasmo, dedicación y fortaleza que hubo para vencer las dificultades.

Esa motivación inicial debe continuarse en el tiempo. Pero a veces la rutina, otros estímulos y los problemas presentados durante el

camino, llevan al olvido del sentido inicial de la tarea y, por tanto, es preciso «recordarlo con cierta frecuencia» (García Hoz, 1988: 65). Aunado al recordatorio frecuente, obviamente es deseable diseñar metas intermedias cuando una actividad requiere prolongarse, porque con ello se evita el riesgo de abandonarla o dejarla incompleta. Iniciar al educando con una idea clara de la finalidad de la actividad y mostrarle la razón de su atractivo es importante para que la motivación esté presente durante el tiempo de una tarea. Así se desarrollan la constancia y la perseverancia. Cuando la motivación inicial continúa en el tiempo, se adquiere una perfección en el educando, independientemente de la consumación de la tarea: la tendencia a terminar lo propuesto, la inclinación a cerrar y concluir los ciclos abiertos (toda la teoría de la Gestalt se basa en este capital propósito). Y en esa circunstancia es fácil para el educando adquirir una sensación de dignidad porque gusta de sentirse completo, con la capacidad de realizar un trabajo bien hecho, bello, perfecto conforme al modelo previamente concebido a su realización.

Si el educando logra visualizar este sentido del por qué y para qué hace un trabajo, tendrá una «voluntad de acabamiento» o «nivel de aspiración», que lo llevarán, en palabras de García Hoz a: «la alegría generada por el trabajo bien hecho» (García-Hoz, 1988: 252). Es decir, cuando la dignidad de la persona es la directriz educativa, el educando no terminará el trabajo de manera indiferente (sólo por terminarlo), sino que aspirará a realizarlo de la mejor manera, pues buscará terminarlo bien porque en ello también siente que se construye a sí mismo como agente de una obra bien terminada. La aspiración para concluir una tarea es de orden cualitativo: hacer las cosas bien para alcanzar en ellas mayor belleza y perfección, y no meramente un objetivo cuantitativo: por terminar las tareas nada más a tiempo.

Para asegurar la motivación en el educando —de inicio a fin—, el docente debe propiciar la claridad de lo que se va a hacer (el objetivo a alcanzar y el tipo de actividad a realizar), pero también debe tener claro el sentido por el cual ha de hacerse el trabajo bien hecho. Entonces «corresponde al docente la planeación, selección, preparación y valoración del programa académico en miras a motivar, transformar y mejorar al educando» (García Hoz, 1985: 350). Es

decir, mientras la tarea del educando es transformarse haciendo sus tareas, la del docente es auxiliar a que el educando se transforme con el diseño estratégico de todos los elementos de un programa académico.

Al hacer la planeación de cualquier programa académico debe tomarse en cuenta la alineación de los objetivos, las actividades, los materiales, los métodos o las técnicas, el itinerario o el proceso, el tiempo y la evaluación.

Al diseñar los objetivos, para tomar en cuenta la dignidad del educando, debe considerarse la capacidad creativa, de iniciativa y elección de los estudiantes. Pero, también, las actitudes y percepciones que vive. Mostrar una tarea a realizar sin señalar para qué y por qué ha de hacerse no sólo es frustrante, sino que puede resultar degradante. Ha de saberse también el tiempo, esfuerzo y la atención que cada actividad requiere. Sólo así podemos pedir al educando que sepa hacer bien el trabajo, que busque retrospectivamente una evaluación para aprender si lo ha realizado bien y que juzgue por qué lo ha hecho correctamente para que acumule experiencias y pericias.

En resumen, para influir en el *querer hacer* del educando debe presentársele una actividad y su beneficio final como plenamente posibles y alcanzables. Además hay que despertar la ilusión en obtener el beneficio tanto de ejercitar la acción y transformarse a sí mismo, como de la obra, en su resultado final. Lo anterior se ilustra cuando un educando no sólo lee por obligación escolar una novela y escribe un ensayo sobre ella, sino que, en la perspectiva de la educación personalizada, dicho estudiante también se convierte en un lector y se va haciendo escritor. No sólo logra calcular el valor de la incógnita de algunas ecuaciones para aplicarlas, sino además se transforma en un ingeniero que domina la técnica porque conoce su por qué. No se limita únicamente a conocer una enfermedad y reconocer un diagnóstico, sino que es capaz de proponer un tratamiento y verificar un pronóstico, lo cual irá transformándolo en un médico. Sostener el esfuerzo con recordatorios aspiracionales y «dar tiempo y lugar para la ulterior contemplación con alegría de la obra consumada es ver al educando en tanto persona» (García Hoz, 1987, 1993).

La educación basada en la autonomía es, por ende, un proceso en virtud del cual el sujeto va adquiriendo progresivamente la responsabilidad de su propia vida hasta llegar a ser independiente. Así, la libertad del educando se realiza en la medida en que éste es capaz de utilizar elementos o situaciones que le son dadas originariamente: buscamos que a mayor conocimiento alcance mayor libertad. Y a mayor libertad, consecuentemente, mayor capacidad para liberarse de sus propias limitaciones —especialmente de su ignorancia— con los movimientos de sus iniciativas, con la capacidad de ser dueño de sí mismo e, incluso, llegar a participar en el liderazgo de la sociedad.

Algunos de los mejores filósofos del siglo XX insistieron en que el hombre es un ser de importantísimas aperturas, porque es un ser en el mundo, un ser con los demás y también un ser para la muerte. Estas evidencias llevadas a los programas académicos conectan a la persona del educando con los materiales o instrumentos educativos; con otras personas para obtener un aprendizaje significativo y auto-transformarse; y también consigo mismo en el «¿qué será de mí al morir?». Y más allá todavía, también conectan al educando en el «volcarse» hacia los otros y a la trascendencia; no debe olvidarse que el fin de la educación no puede desligarse del fin del hombre mismo.

## **SER EN EL MUNDO. EL EDUCANDO CON LOS MATERIALES E INSTRUMENTOS EDUCATIVOS**

La educación basada en la dignidad personal no puede desconocer el cuarto elemento atribuido a dicha dignidad: la unidad o integridad de la persona. Ello significa que la educación no sólo persigue la formación intelectual —por la cual el educando se va haciendo capaz de alcanzar la verdad—, sino también la formación técnica por la cual perfecciona sus capacidades de emplear y modificar cosas para convertirlas en *útiles* para su realización y existencia. De las muchas cosas que tenemos cada vez más a la mano en el siglo XXI están, sin duda, los subproductos de Internet denominados *new media* (foros, *web-blogs*, *chats*, *e-mail*, *twitter*, telefonía móvil, *facebook*, cuentas de *you-tube* y un sin número de *wikis*). Todos ellos son una fuente inagotable para obtener y compartir información, resolver dudas, hallar argumentos,

juicios, evaluaciones y no digamos ensayos, artículos, libros y hasta bibliotecas. Además, son una fuente importantísima para trabajar en equipo, tener experiencias de internacionalización y encuentros multiculturales, y aprender a disentir o construir consensos en las tareas colaborativas.

Sin embargo, frente a este universo de materiales e instrumentos (por sólo hacer referencia a los electrónicos), cabe hacer hincapié en la posibilidad de confusión, saturación y error. Así, los programas académicos deben contemplar una equilibrada orientación respecto a la calidad de los materiales y el uso y abuso de instrumentos para llevar a cabo las tareas programadas. El siguiente cuadro comparativo muestra diferencias significativas entre los recursos didácticos tradicionales y aquéllos de los que hoy se disponen en los *new media*.

<b>RECURSOS DIDÁCTICOS TRADICIONALES</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS EN LOS <i>NEW MEDIA</i></b>
Son diseñados por expertos profesionales.	Diseñados por comunidades; muchas veces, entre iguales.
Los editores también persiguen un interés económico.	Quienes los comparten no persiguen intereses económicos.
Sólo los expertos son recomendados por ellos mismos o instituciones y centros educativos, porque desean la autoría en exclusividad.	Las recomendaciones surgen por la eficacia (no necesariamente la calidad del material) y no pretenden exclusividad.
Se dirigen a audiencias específicas: educandos y colegas de la competencia.	Su audiencia es abierta y la audiencia también es activa.
Requieren de registro (derechos de autor, certificaciones, etcétera); deben poseer avales y pueden censurarse.	No requieren de registro, ni avales y carecen de censura.

<b>RECURSOS DIDÁCTICOS TRADICIONALES</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS EN LOS <i>NEW MEDIA</i></b>
Fracasan si los usuarios no los utilizan.	Son indiferentes a las respuestas de los usuarios.
Influyen sólo a los educandos.	Influyen a los educandos y a los educadores.
Suponen que el educando tiene ideas claras de la información o capacitación que busca.	Obsequian la información y la capacitación, y suponen que el educando busca su propia formación.
Generan una única versión de los contenidos y métodos académicos.	Destruyen una única versión de los contenidos y métodos académicos.
Procuran obtener perfiles homogéneos en los egresados.	Obtienen egresados con tan diversos perfiles como los interesados desean.
Generan un sentido de pertenencia reducido a la fuente académica de acceso (escuela, biblioteca, editorial).	Destruyen la pertenencia a una única fuente académica de acceso.

Tabla de elaboración propia a partir de Aguirre (2013).

Ello habla de la enorme, pero también riesgosa, democratización de la didáctica y sus materiales, amén de la proyección exponencial de la información sin control. Sin embargo, «no hay más salida que asumir el riesgo de toda autonomía en los educandos: la posibilidad de error» (Moreno, 1999: 230). No por el error habría que cancelar los recursos de indagación y acción que pueden beneficiar.

## SER CON LOS DEMÁS. EL EDUCANDO EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Toda situación de aprendizaje es un modo de estar dispuesto a aprender y depende del contorno social. Éste está condicionado por el modo y tipo de agrupación de los educandos. No hay número óptimo que resuelva los problemas de educación; por ello debe existir la flexibilidad en la agrupación, pero bajo la directriz de fijar un número de participantes en los equipos de trabajo en cuanto que éste esté condicionado por las actividades escolares y no al revés. Es decir, el propósito y calidad de la tarea a conseguir ha de condicionar el número de participantes en un grupo y nunca el número de participantes determinará el objetivo y calidad de la tarea a realizar.

Para comprender lo anterior existen cuatro categorizaciones:

- a) Si el objetivo es lograr un trabajo de modo individual, entonces la condición grupal deberá contemplar al educando aislado. La total autonomía existirá si el educando señala los contenidos, métodos y modos de evaluación de su trabajo. Pero la autonomía descenderá de grado si el educando debe elegir entre varias propuestas expresadas por el docente. En ambos temas puede trabajarse dentro o fuera del plantel educativo. En este último caso, habrá que proponer un abanico de sugerencias. Pero si el desarrollo del trabajo y del educando requiere del control del docente, entonces tendrá que darse dentro del plantel y la autonomía habrá descendido a un nivel de trabajo dirigido donde se está en constante supervisión del profesor. El máximo nivel de autonomía contempla la elección y planificación del trabajo en relación al programa, pero realizado aisladamente fuera del horario de estancia del plantel. Podría parecer que tales circunstancias son excesivas, pero la finalidad es «estimular al educando al estudio experimental de sus propias posibilidades y a la autodisciplina en el trabajo» (García Hoz, 1995: 144). Esto sucede muy a menudo en los trabajos de tesis. Y los educandos consiguen grandes beneficios como: aprender a estudiar de modo independiente, tener oportunidades para el pensamiento creador, crítico e investigativo y, por supuesto, ofrecer una oportunidad para que satisfaga sus propios intereses.

- b) Si el objetivo es lograr un trabajo abarcando la temática de manera exhaustiva, entonces la condición grupal deberá contemplar la conformación entre 5 y 8 integrantes que, por lo general, gustan de trabajar con amigos, pues el setenta por ciento de las ocasiones éstos están dispuestos a conformar equipos porque les resulta muy motivante. La experiencia habla de la conveniencia de mantener o modificar los equipos dependiendo de su cohesión y capacidad de adaptación a lugares, traslados y horarios. Tendrán autonomía si el docente puede orientar al grupo sin resolverles los problemas.
- c) Si el objetivo es una exposición coloquial, entonces la condición grupal deberá abordar un conjunto común de problemas, basado en un conjunto común de datos, materiales y experiencias en el cual el docente sólo ayuda al grupo a concentrarse en el problema común y a establecer relaciones con otros temas, orientando sobre los materiales a utilizar.
- d) Si el objetivo es realizar algo meramente expositivo, entonces puede hacerse en un grupo numeroso. Esta modalidad tiene la ventaja de ahorrar tiempo para planificar mejor todas las actividades y, entre tantos participantes, también despierta ideas para el estudio independiente, pues al enfrentarse a diferentes situaciones, la actividad de los educandos resultará mucho más variada y atractiva.

En resumen, la dignidad como directriz del trabajo en grupo está presente cuando la actividad académica logra desarrollarse en todas las situaciones de aprendizaje.

## **SER PARA LA MUERTE Y PARA LOS DEMÁS. EL EDUCANDO DE CARA A LA TRASCENDENCIA**

De nada serviría utilizar la dignidad del educando como directriz de los programas académicos para resguardar y promover esa misma dignidad al alinear objetivos, contenidos, actividades, métodos y recursos en función de conocimientos y capacidades —desde donde el educando debe iniciar sus labores, partiendo de sus intereses y la elección de temas de su preferencia—, y por razón de sus motivos al elegir las actividades y los modos colaborativos de aprendizaje (en conjunto

con los recursos o materiales que posee y puede llegar a adquirir y compartir); de nada serviría que el docente le explique, además, de qué y cómo debe realizar las cosas, el para qué y por qué de los beneficios que individualmente y socialmente obtendrá al realizarlas; no servirá —insístase— respetar su autonomía y apertura si, al final de cuentas, no obtiene una evaluación que le dignifique.

No basta saber qué, cómo, para qué y por qué ha de hacerse algo o ha de aprenderse. «Hay que saber hacerlo bien, pero además saber que se hizo bien y más allá todavía, saber por qué está bien hecho» (García Hoz, 1993: 154).

Para conocer los cuatro primeros aspectos está la planeación explícita y amplia del programa académico. Para descubrir cómo hacer algo bien, existe la descripción del método y la especificación de los recursos, que respectivamente proporcionan las estrategias y los medios. Para constatar que se ha hecho bien, se recurre a la evidencia y belleza misma de la obra. Para reconocer el porqué puede afirmarse que está bien hecho, se confronta con el nivel de trascendencia del aprendizaje y de la obra misma. Qué tanto es útil para el educando, para desarrollar y generar aptitudes y obtener cualidades de forma estable. Qué tanto sirve el saber adquirido o el educando ya transformado a su sociedad y a la conservación e incrementos de la cultura.

Quizá lo anterior presente una leve confusión: un aspecto está en el logro del aprendizaje como acción alcanzada por el educando, y otro en la transformación del educando a través del aprendizaje. Acedo realizó un estudio profundo y difundió, en un par de artículos, nociones casi equivalentes a estas ideas, pues siguiendo el pensamiento de Peters alcanza a distinguir y explicar la educación como *tarea* y como *rendimiento*; la enseñanza como producción de una obra que busca una *actividad terminal o producto*, y la formación como *praxis* que no tiene un término, sino que es *fin en sí misma*, como acción *inmanente* (Acedo, 2007, 2008, 2010).

Obviamente, por razones de espacio, en los ensayos de Acedo no puede desarrollarse con total exhaustividad tan importante distinción. Al menos, cabe ejemplificarla: un buen reporte de la lectura de una novela puede verse como un producto de aprendizaje, pero no

convierte al educando en un consumado lector; del mismo modo, las eficaces operaciones aritméticas y de cálculo no convierten a un educando en el profesional de la ingeniería o de la contabilidad pública; igualmente, la clara capacidad de definir o entender las leyes y la justicia no transforman a un alumno de la escuela de leyes en un abogado, y menos aún en un juez justo. Y ello es así porque la educación fincada en la dignidad del educando busca la transformación del educando mismo de manera unitaria o integral, o dicho en términos filosóficos, de modo inmanente, y no sólo en la incidencia intelectual de la formación profesional.

Es la bondad de intención, desarrollo y servicio la que enriquece al educando en su personalidad, no sólo en su individualidad. Para comprobar y confirmar que se alcanzó esta trascendencia es necesario distinguir en el educando los aspectos positivos realizados y ver su persona transformada por dichos aspectos. Es decir, no sólo buscamos las buenas acciones ejecutadas, sino la consecuencia de ellas sobre la persona del educando al ejecutarlas.

Y una consecuencia sobre la cual no se reflexiona a menudo es la interiorización que transcurre en el educando durante su búsqueda de las cosas bien hechas. Se obtiene una gran satisfacción, de índole *personal*, cuando se experimenta en propia persona —al luchar contra sus defectos y los problemas externos que le oponen resistencia— la sensación de lograr realizar bien las cosas y de alcanzar dicho logro con conocimiento de causa e intención consciente y decidida. Ello se transforma en una alegría que impulsa a redoblar esfuerzos tanto por la unidad consigo mismo, como por el goce de la verdad, el bien y la belleza que dentro de sí contempla.

Pero no siempre todo es miel sobre hojuelas. A lo largo del camino, y con ayuda del docente, deberá identificar deficiencias, asumir correcciones, pedir nuevas oportunidades de empezar para rectificar decisiones, acciones y resultados. Ello no puede hacerse sin el reconocimiento que conlleva la esperanza de lograrlo. La evaluación, entonces, es el instrumento del docente para que el educando alcance estos fines. La evaluación es un reconocimiento y no caben las adulaciones, las falsas calificaciones o el «hacerse de la vista gorda». Porque en esas circunstancias, el reconocimiento o es falso o nulo. Y como Taylor ha

indicado, un reconocimiento falso es peor que la falta misma del reconocimiento; porque la identidad se moldea en gran parte por el reconocimiento, y el falso reconocimiento de un individuo, o bien de un grupo, puede causar un considerable daño a manera de «una auténtica deformación» (Taylor, 1993: 25 y ss.; García Hoz, 1990: 88). El falso reconocimiento es grave, pues no sólo falta a la dignidad del educando, sino que puede infligir una herida que llegue a causar en sus víctimas un mutilador odio a sí mismas. Odio hacia sí mismo que Axel Honneth ha expresado en el primer tipo de los agravios morales: «un maltrato que arrebató a un sujeto la seguridad de poder disponer de su bienestar, al destruir la confianza en sí mismo, es decir, en su valor como persona...» (Honneth, 1996: 10, 12). La falta de reconocimiento, o la falsedad de éste, desarrollan en los sujetos una especie de vergüenza social que les impide conducirse con autonomía, perdiendo la seguridad en sí mismos.

Un caso interesante es la evaluación como reconocimiento falso; es decir, cuando a un educando se le pide hacer o aprender algo que está por encima de sus conocimientos, habilidades, aptitudes y métodos y recursos actuales; podrá no lograrlo o lograrlo medianamente de manera que quepa indicar: «pudo usted hacerlo mejor». Éste es un reconocimiento falso porque, si bien es cierto que podría llegar a lograr o a alcanzar mejor lo encomendado, ello sólo es posible al poseer las cualidades y los recursos requeridos para ello. Pero no poseyéndolos, entonces el fracaso es inminente. Cuando los fracasos son continuos, la autoestima se deteriora, pues el educando acaba por juzgar que no es capaz de hacer las cosas bien, siendo que en realidad no puede realizarlas porque no está debida y previamente preparado. De ahí la importancia de alinear dignidad-objetivos y evaluación.

La evaluación, en tanto reconocimiento verdadero, también transforma al sujeto reconocido. Conocer y evaluar a un educando no lo deja en el estado original de indiferencia, como si no hubiera recibido (en *stricto sensu*, padecido) ninguna acción judicial. Por ello, la evaluación opera menos en función de los resultados de aprendizaje externos al educando y mucho más de acuerdo a su intimidad personal; la evaluación nos habla del grado de madurez de sus capacidades cognitivas y de elección cuando se dispone a realizar una actividad de aprendizaje. Hace referencia a sus elecciones (tópicos, méto-

dos, tiempos, etcétera), a la aceptación y facultad de asumir (recursos, materiales, dificultades, etcétera), y al poder de su creatividad e inicia-  
tivas para sortear obstáculos.

Como se ha dicho, los fines de la educación no pueden quedar desalineados con los fines del hombre. Por ello, la evaluación en tanto reconocimiento, sitúa al educando en la indagatoria de saber si ha hecho bien (competencia de aprender a emprender) y por qué ha realizado bien la misión educativa de su vida (competencia de aprender a ser).

Para concluir, ambas esferas nos presentan una distinción importante: cotidianamente, una evaluación apunta a la eficacia de aquello que el educando realizó (ya sea que se compare con la *norma o media* estadística en referencia a los demás, o con el criterio o modelo establecido previamente, de acuerdo a lo que es razonable pedir y esperar del educando) o «apunta hacia los ecos intelectuales y afectivos de la persona» (García Hoz, 1990: 98) del educando por haber alcanzado la capacidad de hacer las cosas bien, lo cual orientará a su propio servicio para dirigirlo al servicio de los demás.

Este último aspecto no mira la obra, sino al autor de la misma y su trascendencia y, por añadidura, la trascendencia también del prójimo. En el educando se denota, con la nueva capacidad adquirida, la gran satisfacción para seguir realizando cosas buenas. Ello significa la solidaridad y filantropía del trascender. Así, la mejor consecuencia dignificante de la educación es la personal y comunitaria alegría íntima. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEDO, L., **Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa**, Universidad de Navarra, Pamplona, 2007.

\_\_\_\_\_, «Caracterización conceptual de la educación como *praxis*. Un estudio desde la perspectiva de R.S. Peters», **Tópicos**, n. 35, Universidad Panamericana, México, 2008, p. 113-137.

\_\_\_\_\_, «La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, n. 16, Universidad Panamericana, México, 2010, p. 13- 37.

AGUIRRE, J., «La participación ciudadana mediática para descentralizar al Estado», **Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, CIDHEM, año 15, n. 29, Universidad de Sevilla (España)/ Universidade Tiradentes (Brasil), 2013, p. 33-53, en: [[http://institucional.us.es/araucaria/nro29/ideas29\\_2.pdf](http://institucional.us.es/araucaria/nro29/ideas29_2.pdf)].

BERNAL, A., «Influencias en el pensamiento de Víctor García Hoz», **Bordón, Revista de pedagogía**, Sociedad Española de Pedagogía, vol. 51, n. 2, España, 1999b, p. 209-217.

CARRASCO, B. *et al.*, **Educación personalizada: principios, técnicas y recursos**, Síntesis-UNIR, Madrid, 2011.

BIGGS, J., **Calidad de aprendizaje universitario**, Narcea ediciones, Madrid, 2006.

GARCIA HOZ, V., **Sobre el maestro y la educación**, CSIC, Madrid, 1944.

\_\_\_\_\_, **Cuestiones de filosofía individual y social de la educación**, Rialp, Madrid, 1962.

\_\_\_\_\_, **El nacimiento de la intimidad**, Rialp, Madrid, 1980.

\_\_\_\_\_, «Génesis del sistema de objetivos fundamentales de la educación», **Aula Abierta**, n. 39, Universidad de Oviedo, Oviedo, 1983, p. 15-59.

\_\_\_\_\_, «Ponderación de objetivos y organización de programas docentes», **Bordón. Revista de pedagogía**, n. 259, Sociedad Española de Pedagogía, España, 1985, p. 537-556.

\_\_\_\_\_, **Educación personalizada**, Rialp, Madrid, 1986.

\_\_\_\_\_, **Pedagogía visible y educación invisible**, Rialp, Madrid, 1987.

\_\_\_\_\_, «La práctica de la educación personalizada», **Tratado de educación personalizada**, vol. 6, Rialp, Madrid, 1988.

\_\_\_\_\_, **El concepto de persona**, Rialp, Madrid, 1989.

\_\_\_\_\_, **La educación del estudiante en la familia**, Ediciones Temas de Hoy, Madrid, 1990.

\_\_\_\_\_, **Introducción a la pedagogía de la persona**, Rialp, Madrid, 1993.

\_\_\_\_\_, **Principios de pedagogía sistemática**, Rialp, Madrid, 1995.

\_\_\_\_\_, **Del fin a los objetivos de la educación personalizada**, Rialp, Madrid, 1995b.

\_\_\_\_\_, **Ideas para la educación**, Rialp, Madrid, 2001.

HONNETH, A., «Reconocimiento y obligaciones morales», **Revista Internacional de Filosofía Política**, n. 8, Alemania, 1996, p. 5-17.

MORENO, A., «García Hoz y el componente ético y pragmático del discurso pedagógico», **Bordón, Revista de pedagogía**, vol. 51, n. 2, Sociedad Española de Pedagogía, España, 1999, p. 225-232.

SANTIUSTE, V., «Medida de la emotividad en escolares internos y externos, a través del test de emotividad de García Hoz», año LVII, n. 212, **Revista Española de Pedagogía**, España, 1999, p. 73-82.

TAYLOR, CH., **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**, FCE, México, 1993.